

LA EDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO

APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO A LA ESCUELA

La educación debe tender hacia la creación de nuevas necesidades indispensables para la adaptación al medio, especialmente al medio social (Le Boulch).

El aprendizaje consiste en adquirir nuevos esquemas de acción que permitan al sujeto ajustarse a las distintas situaciones del medio y a sus propias necesidades.

No podemos adquirir sino aquellas ideas, sentimientos y técnicas que hayan sido vividas por nosotros (J. Dewey).

El niño/a comprende una situación nueva por medio de su exploración y no por referencia a la experiencia de su maestro. (Le Boulch).

El método "Psicocinético" es un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas (Le Boulch).

Objetivos que se proponen los ejercicios:

1. Perfeccionar las capacidades motrices básicas.

- * Sentar las bases sobre las que se desarrollarán otros aspectos de la educación.

Evolución:

CUERPO PREPARATORIO → CUERPO VÍVIDO → CUERPO PERCIBIDO → CUERPO REPRESENTADO → CUERPO OPERATORIO

La educación psicomotriz facilita el paso del cuerpo preparatorio al cuerpo operatorio.

- * Cuerpo vívido: la imagen corporal se produce cuando el "yo" está totalmente unificado, individualizado y el sentido de realidad adquirido.
- * Cuerpo percibido: en esta etapa es cuando se organiza el esquema corporal, que coincide con la maduración de la función de interiorización (función perceptiva mediante la cual se desplaza la atención desde el entorno hacia el "propio cuerpo" para así lograr la toma de conciencia).
- * El descubrimiento de su propia identidad y la organización del yo pasan por la evolución del cuerpo vívido (subjetivo) al cuerpo representado (objetivo) y se expresa por el pasaje del juego simbólico a los juegos de reglas.
- * Hasta los dos años y medio, el espacio del niño/a es un espacio vívido al que se ajusta desarrollando sus PRAXIAS (conjunto de movimientos coordinados en función de un objetivo que se desea alcanzar).

- * De tres a seis años, accede a la representación de los elementos del espacio, descubriendo formas y dimensiones.
- * Al finalizar la educación infantil, la correspondencia cuerpo-espacio culmina con una organización egocéntrica del universo (la orientación de las cosas se hace en función de la posición de nuestro cuerpo, siempre que haya aparecido la función de INTERIORIZACIÓN, con entorno humano equilibrado en el plano afectivo).
- * A los seis años y siete, reconoce en otro derecha e izquierda.
- * A los ocho años, debería poder indicar la posición relativa de tres compañeros/as a partir de la orientación de esos mismos compañeros/as.
- * Después de los nueve años aparece una declinación por el simbolismo a favor del juego reglado → descentración, aspecto operativo de la imagen corporal.

Dificultades escolares de origen afectivo

A los seis años se produce en el/la niño/a:

- situación nueva a la que debe adaptarse con rapidez;
- lograr aprendizajes según el ritmo general;
- depender de su propia eficacia;
- comparaciones entre niños/as;
- el ambiente competitivo adquirirá una significación afectiva y moral (bueno o malo, en función del éxito o fracaso).

La falta de atención (ligada a problemas de organización de la imagen corporal) y del control se acompaña de retraso escolar.

El problema de la inestabilidad se produce por un desequilibrio entre sus reacciones impulsivas, provocadas por la más mínima estimulación, y sus posibilidades de inhibición.

Cuando el/la niño/a se enfrenta al problema escolar, la inatención resultante de su inestabilidad aumenta su sobrecarga tensional agravando su inestabilidad (proceso circular).

El trabajo psicomotor proporciona al niño/a una ayuda en el control de su motricidad al utilizar en forma privilegiada el soporte rítmico, asociado a un trabajo de control tónico y de relajación, cuidadosamente dirigido.

Aprendizaje de la lectura y escritura

Las causas en los problemas de lecto-escritura son:

- diferencias en la función simbólica,
- retrasos o defectos del lenguaje,
- problemas psicomotores.

Con un C.I. de 65 es posible el aprendizaje con retraso de dos o tres años, siempre que no haya problemas de comportamiento.

Para el aprendizaje de la lectura hay que ayudar a utilizar el más rico y correcto lenguaje posible. También es fundamental la afectividad y la función simbólica junto a funciones psicomotrices.

- ◆ La escritura es un aprendizaje motor: antes de aprender a leer, el trabajo psicomotor tiene por objeto dar al niño/a una motricidad espontánea coordinada y rítmica para evitar problemas de disgrafías.
- ◆ Es necesaria la función de interiorización:
 - Actitud equilibrada que permite la liberación del brazo y la posibilidad de modificarla para tomarla cercana a la vertical.
 - Relajación de los músculos que no intervienen en la praxia y cuya tensión representa una incomodidad y fatiga. Esa relajación o tensión representa el control tónico.
- ◆ Una correcta visualización y fijación de formas, respetando su sucesión, implican el dominio de una orientación fija.
- ◆ La dificultad de orientación y el problema de la lectura, son dos síntomas de una causa: LA DISLATERALIDAD.
La lateralización es la traducción de una asimetría funcional. En muchos de dislexia se constata una dominancia cruzada de la mano y del ojo.

El principal problema psicomotor para el aprendizaje de la lecto-escritura es la organización de automatismos oculomanuales que dependen de la actividad del niño/a desde el nacimiento, con todas las posibilidades que esto trae aparejado.

Los diestros homogéneos tienen un desplazamiento coordinado inverso.

Los sujetos ambivalentes poseen coordinaciones cruzadas, la reeducación ocular requiere una precaución mayor. El mayor peligro radica en ignorar el problema, ejerciendo una presión sobre la técnica gráfica y desconociendo el problema

visual. En estos casos se corre el riesgo de favorecer la instalación de una apraxia ocular, caracterizada por la anarquía de la organización de la mirada.

Psicomotricidad y socialización

El proceso de socialización comienza desde el inicio del desarrollo psicomotor, en la medida en que el equilibrio de la persona es pensable tan solo por el otro y en su relación con él. Es en la relación y la comunicación con el otro como el hombre se realiza. Esta socialización se construye sobre bases racionales y de reflexión a partir de los ocho o nueve años, sus fundamentos son afectivos y están ligados a la evolución de la imagen corporal. En la medida en que el/la niño/a haya podido edificar una imagen corporal equilibrada y que lo satisfaga, podrá ser un miembro activo y cooperante en el interior de un grupo.

La socialización es función de la buena evolución de la imagen del propio cuerpo.

La forma más eficaz de conducir a un sujeto asocial a integrarse a un grupo es desarrollando ante todo sus aptitudes personales y consolidando su "imagen corporal". El estadio de la participación en una actividad de cooperación, como el juego colectivo, se realiza sólo en segundo lugar.

El fin de la educación psicomotriz no es la adquisición de habilidades gestuales. No obstante, el trabajo psicomotor, tal como lo concebimos, conduce a una mejor aptitud para el aprendizaje respetando el desarrollo del niño/a.

Un aprendizaje demasiado precoz de este tipo de formas gestuales conduce al adiestramiento, contrario a la estructuración del "esquema corporal".

Especialmente en el adolescente que está a la conquista de su personalidad, la práctica del deporte de competición es un medio de "afirmación de sí mismo".

Actualmente el nivel del deporte de competición exige cualidades que sólo pueden ser desarrolladas en el conjunto de los jóvenes escolares mediante una formación psicomotriz básica. Pensamos que las tentativas de adquisición precoz de la técnica son incompatibles con la evolución normal de la "imagen corporal".

La novedad y multiplicidad de las actitudes que se exigen al niño/a cuando ingresa en la escuela primaria pueden explicar, entonces, sus dificultades para realizar las asimilaciones o ajustes necesarios.

Es comprensible que el fracaso escolar, la imposibilidad de efectuar determinados aprendizajes, o sencillamente la dificultad de seguir el ritmo de la clase pueda agregarse a las dificultades personales del niño/a, e incluso traer aparejados problemas afectivos en un niño/a que, hasta ese momento, tenía un desarrollo normal.

El juego en educación psicomotriz

En el niño/a el juego toma distintas formas, hay que distinguir:

- Los juegos de imaginación y los juegos simbólicos, que tienen un valor expresivo.
- Los juegos funcionales permiten al niño/a gastar su "necesidad de movimiento" y que en el plano psicomotor pueden jugar el papel de los ejercicios de coordinación global.
- Los juegos de reglas que requieren la aceptación o inclusive la creación de un código para poder ser practicados en forma colectiva y juegan por ello papel importante en la socialización.

EDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO EN EL PRIMER GRADOBASES PSICOMOTRICES DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

El dominio de la lengua escrita está subsumido a un conjunto de condiciones:

1. El dominio del lenguaje.
2. La familiarización en el código gráfico.
La función simbólica verbal aparece a los dos años, pero tardará varios años en descubrir que existe un segundo sistema simbólico formado ya no por sonidos sino por signos gráficos. El paso del código sonoro al gráfico requiere un nivel de la función simbólica correspondiente a un C.I. entre 60 y 70.
3. Condiciones psicomotrices.
Implica un cierto nivel de desarrollo psicoafectivo y funcional. Las actividades de expresión y juegos espontáneos, coordinación global en un clima tranquilizador y sin tensiones, son fundamentales para una buena disponibilidad motriz global y en el equilibrio del discente, estas actividades posibilitan la consolidación de la dominancia lateral y su toma de conciencia (lateralización derecha o izquierda).

Problemas a resolver en Primer Ciclo:

- Ausencia de estabilización de dominancias o dominancia cruzada.
- Trabajo especial de coordinación fina en mano y dedos.
- Problemas espacio-temporales de adaptación al espacio gráfico.

Afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal

La preferencia lateral se afirma a los cuatro años aproximadamente. Hay discentes que presentan una tendencia inicial a servirse de la mano izquierda, pero por influencia del medio aprende a utilizar la derecha. Esta nueva lateralidad no es definida pues el predominio del lado izquierdo persiste en ojo y pies.

Típos de alumnado:

- Diestro integral.

- Zurdo integral.
- Lateralidad indefinida:
 - Diestro con retraso de lateralidad.
 - Zurdo/diestro según qué actividad.
 - Zurdo contrariado que aprendió a escribir con la derecha.

Con respecto a la afirmación de la lateralidad se utilizan:

- juegos y actividades de expresión libre;
- ejercicios de manipulación y juegos de manos con la pelota (coordinación óculo-manual);
- lanzamientos para miembros superiores y desplazamientos con obstáculos para miembros inferiores.

En las consignas de ejecución, hay que evitar el empleo de los términos "derecha" e "izquierda" para que la lateralidad se exprese en la acción.

Cuando la prueba de miembros inferiores confirma la de los superiores, es altamente probable que la dominancia observada sea la genética.

Si la dominancia es homogénea (manos y ojo, derecho) no se plantean problemas de elección de la mano de escritura.

En caso de ser mano y ojo izquierdo, y de forma espontánea usa la mano izquierda para la actividad gráfica, enseñar a escribir con la izquierda.

Si hay discordancia mano-ojo, se deberá comunicar al psicólogo.

Si hay dominancia derecha de ojo y zurdera manual, se recomienda el aprendizaje de la escritura con la derecha.

Cuando no sea posible adoptar la concordancia ojo-mano, se considerará una fase del aprendizaje en la lectura y escritura más larga.

Los ejercicios de orientación del esquema corporal ejercitan la función de interiorización y presuponen la previa consolidación de la dominancia en el/la niño/a. Se debe evitar la utilización de los términos "derecha" e "izquierda" mientras no haya sido adquirida la dominancia.

Para estos ejercicios las órdenes se darán con rapidez cada vez mayor, para disminuir el tiempo de reflexión.

Problemas motores específicos planteados por la escritura

El trabajo psicomotor se completa con el ejercicio de la función de interiorización que capacita al docente para dirigir su atención sobre su propio cuerpo. Esta toma de conciencia será ejercitada en:

- ejercicios metódicos de disociación y de control tónico a nivel del miembro superior;
- el trabajo postural y los ejercicios respiratorios.

Concienciación de la tensión muscular en la escritura: muchos discentes de siete años escriben con el hombro críspado y la muñeca carente de flexibilidad, con la consiguiente aparición de dolores en muñeca y dedos. La auténtica relajación exige un nivel mental y una madurez imposible de alcanzar antes de 7-8 años. Hasta esa edad no hay relajación sino "colocar al sujeto en situación de relajación".

De seis a ocho años existen dificultades para lograr la interiorización, por esta razón hay que educar los segmentos que el discente controla con más facilidad. Así, se proponen ejercicios orientados sobre el miembro superior y especialmente sobre la mano, realizados en posición sentada. De aquí podemos pasar a la movilidad del eje corporal: columna vertebral, cabeza, pelvis, omóplatos.

Cuando la concentración segmentaria se va afirmando, es posible localizar mejor los movimientos, con lo que se puede lograr una mayor independencia del brazo respecto del eje corporal perviviendo así deformaciones escolares (en algunos casos provocadas por contracciones musculares parásitas que representen verdaderas sincinesias en el curso de la escritura).

Para conseguir todo esto es necesario conducir al discente a la relajación voluntaria, con ejercicios gestuales o con el trabajo psicomotor general. También puede completar este trabajo la percepción del propio cuerpo mediante la educación respiratoria.

Educar la posición sentada con interiorización

La posición del cuerpo debe ser estable para que podamos mantener la mano en posición constante durante un tiempo prolongado, sin que aparezcan tensiones musculares parásitas. La retroversión de la pelvis provocando una posición cifótica de la columna de la columna lumbar se debe a lo siguiente:

En posición "de pie" los músculos isquío-cruales limitan la anteversión de la pelvis, asegurando su mantenimiento sin fatiga. En la posición "sentada", los isquío-cruales se hallan relajados lo cual da mucha movilidad a la pelvis.

Con respecto al control de la respiración, nos limitaremos a dirigir la atención del docente a los movimientos del aire en boca y nariz y al control de dicho movimientos.

EDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO EN SEGUNDO Y TERCER GRADO

EJERCICIO GLOBAL DE MOTRICIDAD

Los ejercicios de ajuste al espacio permitirán mejorar la inserción del cuerpo en movimiento en el espacio de conducta.

Los ejercicios de coordinación óculo-manual estarán dirigidos a acciones más diversificadas de prensión y manipulación orientadas a los objetos en sí mismos.

La repetición de una praxia, permite fijarla como conducta estabilizada (hábito motor).

Las habilidades motrices oscilan entre dos polos:

- **RIGIDEZ:** Habilidades motrices resultantes de movimientos automatizados (estereotipados). Gestos deportivos.
- **PLASTICIDAD:** Habilidades motrices, lo bastante móviles para adaptarse a condiciones variables del entorno. Es necesario una realimentación visual y propioceptiva. De esta forma, las habilidades dejan de ser estereotipos para tener carácter personal. La acción educativa debe tender a este segundo tipo de habilidades motrices.

Ajuste al espacio

El tratamiento de las informaciones espaciales proporcionadas por la vista se expresa en dos planos:

- **Nivel vivenciado:** Toda acción o ajuste apropiados a un medio de conducta exigen la rápida y precisa localización de la propia situación en relación con los objetos y personas que nos rodean. Se trata de relacionar el espacio corporal con el espacio que nos rodea. La localización de los objetos en relación con la posición del cuerpo, puede referirse a una configuración estable o a una configuración en la cual una o más objetos sean móviles. En éste último caso, las relaciones espacio- tiempo resultantes implican:
 - la apreciación de la trayectoria que describe el móvil en el espacio,
 - la apreciación de su velocidad, de la cual depende la precisión de su posición en los instantes siguientes.

- Nivel del análisis perceptivo y de la representación mental del espacio: Hasta los tres años, el espacio del niño/a es un "espacio vivido" afectivamente, al cual se ajusta en función de sus necesidades y de los esquemas que ha adquirido por ensayo y error. A lo largo de la E. Infantil y Primaria, el trabajo psicomotor en su aspecto perceptivo deberá posibilitar al niño/a a acceder al espacio euclidiano y al espacio proyectivo. De acuerdo con los conocimientos de que disponemos actualmente, existiría un sistema de control visomotor localizado al nivel de los centros mesencefálicos que representaría una forma de percepción global del espacio.

COORDINACIÓN ÓCULO - MANUAL

1. El lanzamiento posee considerable importancia educativa para el desarrollo global de la coordinación.
La puntería implícita en la operación de trazar una línea de un punto a otro implica la puesta en marcha del mismo mecanismo de regulaciones propioceptivas a nivel del miembro superior, que se requiere para realizar un ejercicio de precisión tal como el acto de tomar una pelota en el aire.
2. Elementos del programa:
 - a) Ejercicios globales de lanzar y atajar pelotas.
 - b) Ejercicios de destreza tendentes a afinar la sensibilidad propioceptiva de los dedos.
 - c) Ejercicios de ajuste al espacio (apreciación de trayectorias y las velocidades) en los cuales el niño/a debe seguir con la vista el desplazamiento de un objeto.
3. Prolongación del trabajo en otras secciones:
 - a) Es importante el fortalecimiento de la lateralidad ya que constituye la base de la orientación. El fortalecimiento sólo se puede lograr con ejercicios de lanzar - atajar.
 - b) Ejercicios posturales y de fortalecimiento de la cintura escapular. La habilidad manual depende en parte del apoyo proporcionado a los miembros superiores por el eje corporal y la cintura escapular.

- c) La mano está unida al cuerpo, pero no debe estar soldada a él; por lo que hay que buscar la independencia brazo - tronco, importante factor para la correcta coordinación óculo - manual.

4. Prolongación del trabajo:

- a) Ejercicios gráficos.
- b) Recortes y muescas.
- c) Alicates: plegar alambres para reproducir modelos.
- d) Trabajo manual.
- e) Pintura y dibujo.

AJUSTE POSTURAL Y EQUILIBRACIÓN

El ejercicio de la función de ajuste permite responder a las situaciones - problema cuando se enfrenta el niño/a al medio. Estas respuestas adaptadas representan verdaderas praxias que se estabilizan por repetición.

Toda praxia supone la intervención de un conjunto de contracciones musculares de carácter físico coordinadas en función del objetivo al cual se apunta. Pero esto es posible tan solo gracias al acompañamiento tónico del cual depende el ajuste postural y las reacciones de equilibrio.

El tono postural en relación con el desenvolvimiento del acto motor está regulado a cada instante por el cerebelo. Éste fija esas reacciones bajo la forma de automatismos posturales inconscientes, traducción de las experiencias vividas individuales. No obstante, van siendo adaptados a cada instante a las condiciones actuales de desenvolvimiento de la acción, mediante el ejercicio de las reacciones de equilibración.

Esta regulación estabilizadora inconsciente depende de un conjunto de informaciones: visuales, táctiles, profundas, musculares, articulares.

En la coordinación dinámica general, están permanentemente implicadas las regulaciones posturales y de equilibración.

El ejercicio normal de la función de equilibración puede ser perturbado por causas psicológicas. La mayoría de las veces, la causa radica en una hiperemotividad en el niño/a que trae aparejada una sensación de angustia que perturba los mecanismos de regulación tónica gobernados por el cerebelo. Cualquier sensación de miedo trae aparejadas sensaciones de rigidez que comprometen las reacciones reflejas de equilibración.

Sólo se propondrán ejercicios de la función de interiorización y que apuntan a la concienciación de los reflejos de equilibración, una vez que los niños/as se hayan familiarizado con las situaciones globales.

COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL Y APRENDIZAJE MOTOR

Importancia de los ejercicios de coordinación global.

Estos ejercicios consisten en ubicar al niño/a en una situación de búsqueda ante una tarea global, en cuya presencia encontrará un modo de respuestas por ajustes progresivos, posibilitando, de esta manera, el descubrimiento de una nueva praxia (movimientos coordinados en función de un fin alcanzado).

La experiencia vivida del cuerpo confrontado con el objeto, posibilita, junto con los juegos libres y las actividades expresivas, esbozar una "primera maqueta" del esquema corporal, garantizando así una desenvoltura global del cuerpo en relación con su medio de comportamiento.

Es fundamental que el adulto proponga una alta gama de situaciones afín de que el niño/a, al enfrentarlas de forma global, se vea obligado a descubrir distintos ajustes.

Pasado el primer estadio de estructuración del esquema corporal, tiene mayor interés el tanteo efectuado por el niño/a en la fase de descubrimiento que el resultado del trabajo. Es en este estadio cuando se establecerán las asociaciones entre los datos de la situación propuesta y la experiencia personal del niño/a. De ello se concluye que el sujeto comprende la nueva situación y aprende a tratar las informaciones que de ella resultan por su propia práctica y su propia exploración y no por referencia a la experiencia del maestro quien, por lo mismo, debe mantenerse retirado.

La lateralidad podrá estabilizarse y afirmarse mediante la práctica de los juegos expresivos y quizá, fundamentalmente, de los ejercicios de coordinación global.

La evolución del "tanteo experimental" en función de la edad.

La evolución del modo de adquisición de las praxias sigue el desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz y le sirve de soporte.

Hasta la edad de tres años (“cuerpo vívido”) lo único consciente es el fin que se desea alcanzar, la “programación” se va precisando de forma inconsciente en el curso de las repeticiones.

Conforme sea capaz de utilizar un “esquema interiorizado” la programación podrá ser parcialmente consciente, organizándose luego los detalles mediante sucesivos tanteos (asimilación - acomodación), característico de la inteligencia sensoriomotriz.

Alrededor de los seis años, una vez que el niño/a es capaz de interiorizar una “imagen corporal” orientada, estos mecanismos pueden ser trabajados mediante los ejercicios de coordinación global que resultan privilegiados a tal fin por requerir su intervención.

En segundo y tercer grado se puede practicar la “disociación de un automatismo natural”, apoyándose en el ejercicio de la función de interiorización.

El aprendizaje por ensayo y error representa un modo primitivo, lento y, en ocasiones, ineficaz. A fin de que tal tipo de aprendizaje resulte eficaz, es preciso:

1. Partir de los automatismos naturales del niño/a, cuyo desenvolvimiento debe seguir siendo global.
2. Dirigir la atención del niño/a sobre un solo detalle por vez. Como: una modificación de la postura, el cambio de posición de un segmento corporal, el trabajo de relajación orientado a un grupo muscular determinado.
3. Volver repetidas veces la realización global desprovistas de consignas a fin de que el alumnado consolide sus adquisiciones.
4. Esta vuelta a la realización global debe completarse con un trabajo más localizado orientado al propio cuerpo.

La pedagogía de los ejercicios de coordinación global.

La mejor forma de ayudar al niño/a es proporcionarle las condiciones óptimas para que ejecute sus ensayos y errores. La meta a alcanzar debe estar claramente definida y las posibilidades de autocontrol serle provistas.

Es muy importante que la situación tenga un “sentido” para el niño/a y comporte una dificultad real, puesto que de lo contrario podría no interesarse por ella. Si el grado de complejidad imposibilita el proceso de asimilación de los esquemas anteriores, el desinterés aparece, en ocasiones con reacciones de ansiedad, que deben ser paliadas mediante la muestra del “gesto correcto”.

El maestro debe evitar proveer al alumnado la respuesta ya elaborada que elimine el esfuerzo y la búsqueda. No se debe encerrar al niño/a en formas de respuestas prefabricadas, por el contrario, requerir al máximo sus posibilidades de invención. Querer acelerar el aprendizaje mediante la utilización de “progresiones” codificadas es, a nuestro criterio, un craso error. Es éste el medio más seguro de disminuir la plasticidad de las respuestas y de empobrecer la función de ajuste.

El educador debe saber aceptar lo que muchas veces denomina "un error" del niño/a y que corresponde, sencillamente, a una falta de adecuación entre la respuesta y el modelo formal concebido por el maestro.

El clima, durante este trabajo, debe ser necesariamente de seguridad y confianza. El objetivo de este trabajo no es hacerle vivir situaciones desvalorizantes sino aumentar su confianza en su cuerpo y en sus reacciones motrices.

PERCEPCIÓN DEL PROPIO CUERPO Y ESTRUCTURACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL

Importancia de la función de interiorización en la estructuración del esquema corporal.

A. Resumen de la evolución de la imagen corporal hasta los siete años.

A lo largo del período del cuerpo vivido y especialmente hasta los dos años, el/la niño/a delimita su "propio cuerpo" del mundo de los objetos mediante la acción y la adquisición de las praxias.

Hasta los cinco años, siguen siendo más importantes los elementos motores y kinestésicos inconscientes sobre los visuales y topográficos.

De los cinco a los siete años, se observa un proceso de integración de un "cuerpo actuado" hacia una toma de conciencia del "propio cuerpo". Es precisamente en este estadio cuando se puede posibilitar, mediante el ejercicio metódico de la función de interiorización relacionado con las actividades más globales, el pasaje de un "cuerpo vivido" subjetivo a un "cuerpo representado" situado en el espacio y el tiempo.

B. Estructuración del esquema corporal y función de interiorización.

El esquema corporal es el principal soporte de la función de ajuste y el punto de partida obligado de todo movimiento. La toma de conciencia del esquema corporal es posibilitada por el ejercicio de la función de interiorización.

C. Programa educativo "cuerpo representado" (≤ 9 años).

a) Percepción, concienciación y conocimiento del "propio cuerpo".

Puesto que el/la niño/a de seis a ocho años encuentra dificultades para lograr la interiorización, resulta de interés comenzar por la educación de las partes del cuerpo que más fácilmente controla.

Para primer grado los ejercicios están orientados al trabajo del miembro superior y más especialmente de la mano, realizados sentados.

Cuando ha aprendido a utilizar mejor la atención interiorizada, está en condiciones de tomar conciencia de la movilidad del eje corporal y de lograr una mayor independencia segmentaria de los miembros superiores e inferiores, lo que culmina en una perfecta disociación motriz.

b) Equilibrio con interiorización y ajuste postural con representación mental.

La toma de conciencia de las sensaciones relativas a determinada parte del cuerpo debe ser asociada a la toma de conciencia global de determinada postura. Esta doble acción simultánea es, precisamente, la base de la educación postural.

Al finalizar el primer grado, el niño/a debe tener la posibilidad de determinada postura y debe estar en condiciones de mantener su permanencia.

La educación postural es un aspecto de la educación psicomotriz y, en consecuencia no requiere gimnasia especial de ninguna clase, ni correctiva ni de mantenimiento.

c) utilización de la función de interiorización en la disociación de los automatismos adquiridos por ensayo y error.

Lo único consciente en el aprendizaje por ensayo y error es la meta que se desea alcanzar en la acción de ajuste. Las modalidades gestuales interviniendo permanecen infraconscientes; es decir que la estructura del esquema motor escapa a la representación mental. Aun cuando exista toma de conciencia de determinada forma gestual, ésta no procede al aprendizaje sino que es posterior a él.

Percepción, toma de conciencia y conocimiento del propio cuerpo.

a) Toma de conciencia segmentaria en decúbito, asociada con relajación y trabajo respiratorio. Objetivos:

- 1) utilizar posiciones de decúbito para llevar a cabo concienciaciones segmentarias difíciles de lograr en otras posiciones.
- 2) Enseñar al alumnado a disponer de sus músculos a voluntad, en forma localizada primero y después en forma total, por medio de la concienciación del estado de contracción o de relajación de distintos grupos musculares.

- 3) Enseñarle a liberar "tensiones musculares" inútiles que producen fatiga, deformaciones y torpeza en los movimientos por medio de la repetición.
 - 4) Lograr la distensión psíquica, tan importante para el niño/a que debe hacer frente a dificultades escolares, frente a hiperemotividad, ansiedad y timidez.
 - 5) Asociar esta búsqueda de distensión a la toma de conciencia de la respiración y a su control.
 - 6) Lograr un control periférico de las tensiones musculares, que culmina en una distensión global, más bien que una verdadera relajación, la que en terapéutica realiza una verdadera psicoterapia.
- En algunos niños/as la distensión se obtendrá en forma más segura mediante ejercicios dinámicos, que deberán preceder a los ejercicios de control de la tensión muscular.

Aspectos pedagógicos:

Ambiente calmo y silencioso. La presencia del maestro debe ser discreta. Las indicaciones deben ser breves, a media voz, lenta y pausadamente, sin repeticiones. Cada consigna se enuncia una vez para que el alumnado realice el esfuerzo de atención.

Para el niño/a de seis años se recomienda iniciar el trabajo de toma de conciencia de los distintos segmentos corporales con ejercicios de concienciación de los miembros superiores en posición sentada.

En niños/as de siete u ocho años, se deben priorizar los ejercicios de coordinación dinámica en decúbito y aquellos de toma de conciencia en posición de pie.

Una vez que se hayan familiarizado con esta relajación segmentaria, se podrá abordar el trabajo en decúbito. Seguidamente, este trabajo se realizará juntamente con los ejercicios en posiciones erguidas y con el trabajo dinámico en función de las necesidades.

La duración del trabajo en decúbito no debe prolongarse más allá de diez o quince minutos.

b) Toma de conciencia de la respiración.

La concienciación respiratoria se practicará solamente cuando, después de varias sesiones de relajación, el alumnado se encuentre en un estado de distensión tal como para permitir el correcto juego de la función respiratoria.

El trabajo debe ser graduado y el maestro deberá evitar quemar etapas.

Ajuste postural con representación mental y equilibrio con interiorización.

Etapas de estructuración del esquema corporal:

- 1) Una fase de adopción de actitudes globales.
- 2) Una fase de concienciación de las sensaciones corporales, en dos aspectos:
 - Concienciación de las sensaciones relacionadas con determinada parte del cuerpo ("atención interiorizada").
 - Concienciación del carácter global de una postura determinada.La educación de estos dos aspectos de la concienciación debe ser simultánea.
- 3) Una fase final que constituye la culminación de la educación del esquema corporal.

Al término de esta educación, el alumnado debe estar en condiciones de adoptar distintas posturas así como el mantenerlas durante un lapso prolongado.

La educación postural consiste en pasar de la adopción de una postura global a la conquista de una postura habitual, cómoda y susceptible de ser mantenida con un mínimo de fatiga y sin riesgos de provocar desequilibrios osteoarticulares.

Esta conquista implica que la educación debe:

- a) Contribuir a la estructuración del esquema corporal del niño/a por medio de la utilización de praxias (coordinación dinámica general); dicha estructuración debe ser completada mediante la concienciación de los diferentes segmentos corporales asociada con la concienciación de la globalidad de una postura determinada.
- b) Favorecer el pasaje a la fase de la disponibilidad automática. En la postura, lo único consciente debe ser la intención inicial, que representa el "esquema postural".
- c) Las relaciones entre los distintos segmentos corporales en una postura dada, dependen del nivel tónico general del organismo.
- d) La movilidad normal de las articulaciones es una condición indispensable para lograr una postura que posibilite un rendimiento funcional. Las deformaciones vertebrales, debidas a posturas defectuosas habituales, sólo se mantienen si se consolidan rigideces segmentarias.
Corresponde al educador evitar la consolidación de tales rigideces mediante la relajación y la flexibilización de las articulaciones.
Regulaciones propioceptivas equilibradoras coordinadas entre sí intervienen constantemente posibilitando el mantenimiento de la postura corporal general, luego de cualquier desequilibrio imprevisto.

Dísociación de automatismos mediante la intervención de la función de interiorización.

La modificación de un automatismo por disociación depende de:

- 1) Las nuevas posibilidades conferidas por la emergencia a la conciencia de sensaciones kinestésicas cada vez más numerosas y finas.
- 2) La unificación de dichas percepciones en una imagen del cuerpo operatorio que posibilita los ajustes posturales con representación mental.

PERCEPCIÓN DEL ESPACIO Y ESTRUCTURACIÓN ESPACIO - TEMPORAL

Fundamentos generales.

La evolución de la representación del espacio y de la imagen corporal son paralelas.

- Durante el período preescolar, el/la niño/a deberá pasar de un espacio topológico al euclídiano.
- Durante el primer grado (6 a 7 años), se hallará en condiciones de asociar los conceptos "derecha e "izquierda" a uno u otro de los costados de su cuerpo. Para lograrlo, necesita previamente disponer de una dominancia lateral estable y, a la vez, poder utilizar la función de interiorización.
- A partir de segundo y tercer grado, dispondrá de una imagen de su cuerpo operatorio estática. Será capaz de representar mentalmente su propio cuerpo según tres ejes, a saber: alto - bajo, adelante - atrás, derecha - izquierda. El cuerpo será un punto de referencia y de orientación que posibilitará la estructuración del espacio del entorno.

Mucchielli afirma que los niveles de relación con el espacio son dos: el nivel de la experiencia vivida que se traduce en una adecuada orientación espacio - temporal, y el nivel de la "estructuración espacio - temporal" que implica la posibilidad de someter los datos proporcionados por la experiencia vivida al análisis del intelecto.

Los ejercicios que se proponen tienden a facilitar el paso de uno a otro nivel y, por ende, equivalen a una educación que conduzca a la mejor concienciación del espacio de acción.

1) Bases para la construcción del espacio.

Al igual que en los juegos, los ejercicios de coordinación global actúan al nivel de lo "vívido" y de la experiencia inmediata.

El dominio del espacio vívido implica:

a) La apreciación de las direcciones – la orientación en el espacio.

Las relaciones entre el cuerpo y los objetos y entre el cuerpo y las personas, plantean el problema de su orientación recíproca. Se debe acostumbrar al alumnado a ubicar los objetos en el espacio en relación con su "propio cuerpo", el que a su vez debe hallarse cabalmente orientado. Esto será entre los seis y ocho años.

b) La apreciación de las distancias – la puntería.

La posibilidad de localizar un objeto en el espacio en función de nuestra acción, implica la apreciación de su dirección y su distancia.

c) Localización de un objeto en movimiento.

En el caso de un objeto que se desplaza, las relaciones espacio – temporales resultantes implican:

- La apreciación de la trayectoria que el objeto describe en espacio.
- La apreciación de su velocidad y, eventualmente, previsión de su posición en los instantes posteriores.

2) El nivel de representación mental. (Estructuración espacio – temporal).

"La estructuración espacio – temporal representa el resultado de un esfuerzo suplementario con respecto a la orientación espacio – temporal, que implica el análisis intelectual de los datos inmediatos de la orientación" (Mucchielli).

Antes de abordar este nivel (7 u 8 años) es indispensable que el/la niño/a haya logrado el cabal dominio de los problemas de orientación, los que no deben ya plantearle problemas en el plano de lo "vívido".

Sí, hasta ese momento el/la niño/a organizaba todo en función de su "propio cuerpo", ahora debe hallarse en condiciones de recurrir a personas y objetos como punto de referencia para centrar su espacio de acción. Esta nueva posibilidad aparece cuando el/la niño/a es capaz de efectuar la transposición de las nociones de derecha – izquierda hacia los demás, y, posteriormente, cuando adquiere noción de las relaciones derecha – izquierda de los objetos con respecto a los demás (hacia los nueve años). Al mismo tiempo, el/la niño/a ha podido tomar distancia de objetos y situaciones, pudiendo ahora representarlos mediante un símbolo que le permite operar sobre un espacio virtual.

3) Importancia de la orientación y de la estructuración espacio - temporal.

a) Muchos problemas de conducta escolar tienen su origen en una perturbación de la orientación espacio - temporal.

Toda acción o intento de adaptación de la conducta con referencia a un medio dado, exige una exacta y veloz apreciación de la situación del sujeto en relación con los objetos y personas que lo rodean, y, en ocasiones, "la aptitud de imaginar una estructura dinámica cuyas partes se mueven o desplazan".

En la práctica, dicha aptitud se manifiesta en:

- la conducción de un vehículo,
- la percepción de un obstáculo imprevisto,
- la percepción de un objeto en movimiento y la capacidad de prever su ulterior posición,
- la percepción de las relaciones entre el "propio cuerpo" y diversos órganos de una máquina.

Resulta obvio que la cabal percepción de todas éstas relaciones da lugar a gestos más precisos y, sobre todo, permite evitar los movimientos en falso causantes de accidentes.

Estructuración del espacio de acción del niño/a.

La psicocinética, en cambio, pone a su disposición un recurso de notable eficacia para que, por medio de la experiencia "vivida", el/la niño/a adquiera una noción del orden de muy distinta naturaleza, que no depende ya de su adiestramiento, sino de su cabal comprensión de la situación en que se encuentra, así como también de la correcta apreciación de su posición dentro del grupo.

Principios pedagógicos:

- 1) La organización del espacio de acción del niño/a parte de la premisa de que éste ya ha adquirido determinados elementos de organización espacial (orientación, apreciación de distancias y velocidades), y ha completado la formación la formación obtenida mediante la práctica de los ejercicios precedentes.
- 2) El buen éxito en la conducción de estos ejercicios no implica la aplicación de una disciplina rígida y mecánica, sino su conocimiento de sus problemas perceptivos que pueden motivar en el alumnado serias dificultades para comprender determinadas formaciones o evoluciones.

EDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO EN CUARTO Y QUINTO GRADO

En el marco escolar, el objetivo no consiste en detectar de modo sistemático predisposiciones atléticas en los/as niños/as, las que, en los más capaces, podrían culminar en el éxito deportivo al más alto nivel. Se trata, en cambio, de establecer en todos y cada uno de ellos/as las capacidades efectivamente adquiridas a lo largo de la escolaridad primaria mediante una práctica regular y educativa de las actividades físicas y deportivas, y desarrollar en cada uno/a las aptitudes que de tal modo se hayan puesto de manifiesto.

Situaciones - problema.

Para cuarto y quinto grado proponemos, como pedagogía, una educación psicomotriz de tipo inductivo. Tal metodología consiste en proponer una dificultad real que deben vencer y luego, a partir de los problemas que hayan encontrado, tratar de ayudarles a superarlos.

Se propone un programa de trabajo que recurre a:

- situaciones educativas globales (coordinación dinámica general),
- ejercicios perceptivos ("propio cuerpo", percepción del espacio/tiempo),
- un trabajo orientado a los factores de ejecución (flexibilidad, fuerza, resistencia, velocidad).

A) Levantar y cargar:

Cuando la columna vertebral está mal controlada, el conjunto del eje corporal sobre el cual descansa la totalidad de las cargas deja de representar un soporte lo suficientemente estable para el conjunto de los músculos que de él dependen. Los mayores riesgos se corren al nivel de la zona sacrolumbar.

La adaptación del hombre a la bipedestación está lejos de ser perfecta, los esfuerzos durante el levantamiento de una carga pueden provocar traumatismos articulares o musculares si uno se confía en la "postura natural". Es necesario hacer adquirir al cargador una postura confortable, económica, distinta de la postura que espontáneamente adopta.

Principios a tener en cuenta:

- 1) Prioridad al trabajo de equilibrio y al entrenamiento de los reflejos de protección, únicos medios de proteger la zona lumbar sin volverla rígida, de estabilizar la pelvis sin bloquearla.
- 2) La acción de levantar o de desplazar una carga no debe partir de las piernas sino de una pelvis correctamente estabilizada.
- 3) La estabilización de la pelvis antes de un esfuerzo importante de levantamiento, debe exigir, prioritariamente, la acción de la pared abdominal y no la intervención voluntaria de los músculos de la espalda. (Mediante el control respiratorio).
- 4) El ajuste de la fuerza a utilizar en función de la carga pasa por un entrenamiento del control tónico. A tal efecto, hemos adaptado los denominados métodos de relajación, que posibilitan el descanso de un determinado grupo muscular mientras otro grupo determinado trabaja intensamente.

LOS JUEGOS DE REGLAS Y SU EVOLUCIÓN HACIA LOS DEPORTES COLECTIVOS

Cuando se trata de descubrir la actividad del niño/a, el deporte tal cual lo practica el adulto resulta una categoría poco apropiada. Es éste el motivo por el cual preferimos utilizar el término de "juegos de reglas" para caracterizar los juegos colectivos infantiles que tienen un significado diferente del de los deportes colectivos adultos.

El juego es una actividad propia del niño/a que toma diferentes formas de acuerdo con la edad, está centrado en el placer que mediante su práctica se procura y, al mismo tiempo, es el motor fundamental de su desarrollo. El grupo de niños/as no es sencillamente una miniatura del grupo de adultos, sino una realidad colectiva particular, con sus características propias.

A) Juegos expresivos y juegos funcionales.

Al fijar la atención del niño/a en formas gestuales codificadas, se deshumaniza el movimiento y se corre el riesgo de reducir casi a la nada su carácter expresivo.

La función imaginativa que durante tales juegos se ejercita, implica la vuelta del sujeto sobre sí mismo y representa una etapa indispensable para la formación del yo individual y social.

Los juegos funcionales irán tomando la forma de "juegos de proezas" que inducen al niño/a a enfrentar obstáculos y tareas reales. Por este motivo, hemos ubicado a estos juegos paralelamente con los ejercicios de coordinación global que colocan al niño/a en presencia de problemas reales para resolver.

Estas formas competitivas muy buscadas por los/as niños/as entre los siete y once años, están situadas a la mitad de camino entre las conductas egocéntricas y la cooperación y son sumamente importantes puesto que exigen la estructuración progresiva del grupo, el respeto por reglas aceptadas por todos/as. Por consiguiente van desarrollando una moral en el niño/a, y no una moral ya hecha, venida del exterior, sino una moral nacida de la actividad común que impone una cierta organización colectiva. No obstante, la competición sigue siendo para el niño/a un juego, una verdadera actividad "agonal" (lucha) que corresponde a una cierta necesidad del yo de afirmarse. Y sin embargo puede conducir a la rivalidad si se inspira en los modelos propuestos por el adulto.

B) Juegos de reglas.

Creemos que la tendencia en educación debe ser superar el espíritu competitivo cultivando en cambio el espíritu de cooperación. Los juegos de reglas representan situaciones que implican la intervención de un conjunto de coordinaciones que hacen de ellos situaciones privilegiadas para el trabajo de ajuste global (2º y 3º grado).

Para 4º y 5º grado los juegos representan situaciones colectivas comparables a las situaciones - problema. Cuanto mejor se resuelven los problemas de socialización, más se elevan los juegos de reglas del nivel emocional al nivel racional y más susceptibles serán de servir de soporte a una educación psicomotriz de tipo inductivo.

C) La animación de los juegos de reglas.

1. Priorizar la función de regulación.

La relación del grupo con la tarea en los juegos de "competición cooperativa" puede ser considerada en dos niveles distintos: al nivel de la tarea que cristaliza la actividad del grupo e implica a cada uno de sus miembros. Al

nivel del propio funcionamiento del grupo que pone en juego las relaciones interhumanas en su seno. El educador debe cumplir una doble función:

- Ayudar a que el grupo se realice en el plano de la tarea y de los procedimientos que posibilitan al grupo de trabajo progresar hacia esos objetivos.
- Facilitar la concienciación de los elementos socioafectivos que pueden frenar el avance del grupo: tensiones entre los miembros, conflictos por el status dentro del grupo, competencia entre pandillas, agresividad,...

Por lo tanto, el papel del adulto en la animación de los juegos colectivos sería provechoso para el desarrollo social del niño/a en tanto se fijara como objetivo la regulación de las relaciones interpersonales en el seno del grupo. A veces, en cambio, tiende a jugar el rol de consejero técnico, tratando de enseñar los modos de las prácticas adultas con miras a posibilitar el progreso a nivel del logro propiamente dicho. Desde nuestra perspectiva, tal actitud presenta un triple inconveniente en el plano de la formación:

- Propone al niño/a formas de comportamiento que le son heterónomas (impuestas) y aplicadas desde el exterior en forma directiva y muy a menudo por adiestramiento.
- Obstaculiza las propias búsquedas del niño/a, tanto en el plano del ajuste motor a la situación como en el plano de la relación con el otro. Ya que el "instructor" centraliza toda la relación en su persona, desembocando así naturalmente en un tipo de pedagogía autoritaria.
- Imposibilita el descubrimiento del otro y la experiencia vivida de las relaciones interpersonales. Constituye, por lo tanto, la enseñanza de un cierto conformismo e inclusive de un formalismo, más bien que el acceso a la verdadera socialización.

2. El desarrollo social y el desarrollo psicomotor están unidos.

Es por eso que el animador deberá descubrir durante los "juegos de reglas", los obstáculos para la cooperación, a fin de equipar mejor al niño/a en el plano funcional.

Obstáculos que pueden dificultar la cooperación durante los juegos de pelota colectivos:

- Dificultad para ubicarse en la perspectiva del otro. Problema de estructuración espacial:
La cooperación exige estar en condiciones de ubicarse en campo de visión del compañero/a, de descubrir sus posibilidades en relación con la situación y de captar sus intenciones. Concretamente, el jugador/a debe poder darse cuenta si el compañero/a está mejor ubicado que él/ella para aprovechar la situación y, eventualmente, decidir pasarle la pelota. Esta operación exige que el niño/a haya atravesado el estadio de la "descentración" que comienza alrededor de los siete años, cuando es capaz de reconocer la derecha y la izquierda en el otro. Hasta ese momento el niño/a en el estadio del egocentrismo construía el mundo alrededor de su

“propio cuerpo”. A partir de los siete años, podrá ir tomando, progresivamente, otros puntos de referencia. Sólo hacia los diez u once años, su evolución en el plano psicológico le permitirá dominar el problema del cambio de punto de referencia sin el cual toda cooperación es ilusoria.

No obstante, el valor de los juegos colectivos a este respecto queda de manifiesto tan sólo cuando el adulto tiene la paciencia de dejar que el niño/a tome conciencia de todos estos problemas. La tendencia actual, estrictamente “técnica” y centrada en el resultado objetivo inmediato, lleva al instructor a enseñar por condicionamiento formas de respuestas de tipo adulto que impiden al niño/a tomar realmente conciencia de sus propios problemas durante el juego. Aconsejamos al instructor, entonces, que sea más animador, es decir que vaya guiando paulatinamente al niño/a de siete a once años para que pueda resolver mejor y a su nivel los problemas de cooperación sin eliminarlos “atiborrándolos” de “habilidades” adultas. El peligro en la animación de los “juegos de reglas” radica en el posible abuso del tecnicismo y en el desconocimiento de los problemas relacionales que frecuentemente lo acompañan.

- Dificultades para elevarse del nivel emocional al nivel racional.
El nacimiento de la cooperación sólo adquiere su plena significación de compañerismo y de solidaridad en forma progresiva alrededor de los diez u once años. Es en este período cuando el niño/a pasa de la “cooperación de las reglas” (Piaget). De este modo, el niño/a, al liberarse del formalismo, será capaz de crear por sí mismo las reglas de un juego. Tal estadio sólo rara vez se alcanza más adelante, puesto que el adulto tiende a reemplazar los “esquemas tácticos” del niño/a por los suyos propios, lo cual sí bien puede ser más eficaz en el plano del resultado inmediato, indudablemente no lo es en el plano de la formación social ni intelectual.

3. Juegos de reglas y desarrollo psicomotor.

Sí, tal como sucede demasiado a menudo, esta educación psicomotriz ha sido insuficiente, la práctica de los juegos colectivos se ve, en consecuencia, limitada. Toda dificultad funcional importante exagera la tensión emotiva del niño/a. La perspectiva de ser poco eficaz y provocar la crítica de los/as compañeros/as acrecienta aún más su torpeza. La situación de juego resulta estresante, por lo que se aconseja una forma inductiva de educación

psicomotriz consistente en considerar al juego elegido como una situación - problema. De esta manera, el trabajo básico que haya sido insuficiente, podrá realizarse a posteriori.

D) Elección de los juegos.

- Improvisados por los niños/as.
- Introducidos en la sesión psicomotriz metódica en función de los imperativos formativos.
- Sesiones específicas.

E) Constitución de los equipos.

De los siete a los once años los grupos de niños/as evolucionan de grupos ocasionales a grupos más estables. Hay que seguir tal evolución y en las clases de menor edad los grupos de juego se modificarán de una a otra sesión. En cuarto y quinto grado puede suceder que los/as niños/as aspiren a una cierta constancia de los grupos que, en este caso, debe ser respetada.

En la constitución de los equipos se debe respetar el juego de las afinidades. No obstante, el adulto debe intervenir a fin de modificar desigualdades demasiado marcadas. Por otra parte, consideramos conveniente permitir pasajes de niños/as de uno a otro grupo, aún cuando estos presenten una cierta estabilidad.

F) Papel del animador.

- Función de arbitraje. Posibilita el desarrollo satisfactorio del juego respetando las reglas. No queda excluida la posibilidad de que, a lo largo de un juego libre, un "líder" organice y arbitre; en este caso el animador intervendrá prudentemente si tal dirección se vuelve extremadamente severa. Las reglas del juego tendrán dos caracteres:
 - algunas serán inamovibles,
 - otras serán modificables en función de la evolución y de los progresos.

Progresivamente, se podrá ir confiando el arbitraje a los niños/as, en este caso, el animador deberá pedir una posterior evaluación de los/as niños/as sobre este arbitraje.

- Papel regulador. Indicios en los elementos socioafectivos.

- Descubrir los obstáculos debidos a dificultades psicomotrices.
Esto permitirá preparar un programa de trabajo de destreza, de coordinación, de percepción espacial a continuación de un juego, que será tanto mejor aceptado por los/as niños/as cuanto que habrán tomado conciencia de tales dificultades. Estos elementos de trabajo serán integrados a las sesiones de psicomotricidad.